



Discours repris, discours emprunté, discours habité chez l'enfant entre 1 et 3 ans

Aliyah Morgenstern

► To cite this version:

Aliyah Morgenstern. Discours repris, discours emprunté, discours habité chez l'enfant entre 1 et 3 ans. *Revista do Gel*, 2008, 4 (2), pp.171-188. <halshs-00376190>

HAL Id: halshs-00376190

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00376190>

Submitted on 16 Apr 2009

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Discours repris, discours emprunté, discours habité

chez l'enfant entre 1 et 3 ans

Aliyah Morgenstern

Ecole Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines

« As Bolinger has pointed out (Bolinger 1976), speaking is more similar to remembering procedures and things than it is to following rules. It is a question of possessing a repertoire of strategies for building discourses and reaching into memory in order to improvise and assemble them. Grammar is now not to be seen as the only, or even the major source of regularity, but instead grammar is what results when formulas are re-arranged, or dismantled and re-assembled, in different ways. »

Hopper (1987 : 134)

L'entrée de l'enfant dans le langage passe par la reprise, la répétition de formes entendues dans le discours adulte. Mais pour qu'il y ait véritable acquisition du langage, il faut que l'enfant s'approprie ces formes, les manipule, joue avec, les active de manière productive dans ses interactions avec les autres.

Si l'enfant apprend à parler en écoutant et en répétant ce que disent les enfants plus âgés et les adultes, il ne s'agit pas d'écholalie ou d'imitation, mais d'un processus plus restrictif, avec une forme de sélection qui traduit de l'intentionnalité. Les phénomènes de répétition sont présents à la fois dans les productions de l'enfant et dans l'alternance des tours de parole des dialogues adulte-enfant. Ils relèvent d'une activité de production et de manipulation linguistique, d'une véritable inscription discursive, et non d'un simple automatisme passif. La répétition permet non seulement à l'enfant de goûter les mots et les structures de la langue adulte et de se les approprier, mais il s'agit également d'un procédé grâce auquel il peut jouer un rôle dans la conversation. Il fait ainsi des réponses à des questions, ou cherche à clarifier la

référence. Il manifeste son accord ou son désaccord. Ainsi, des répétitions, des reprises, des emprunts au langage entendu parsèment les énoncés de l'enfant et circulent dans le dialogue.

Cela commence avec les séquences de « vocalisations conversationnelles » (Trevvarthen, 1977) pendant le change du bébé, durant lesquelles on ne sait pas très bien qui du parent ou de l'enfant imite l'autre. Cela continue avec les routines, et les gestes conventionnels qui entrent dans le répertoire de l'enfant vers 10-11 mois (« au revoir », « ainsi font font font les marionnettes »). Ces gestes sont nettement repris du répertoire de la communauté dans laquelle naît l'enfant. Pour autant que nous puissions l'observer dans notre société occidentale, il semble en être de même du geste de pointage largement utilisé par les parents avant que l'enfant n'ait les capacités motrices pour le former lui-même. Seules des études comparées entre différentes cultures, en particulier dans celles où les adultes n'utiliseraient pas le pointage de façon usuelle, pourraient nous indiquer si les êtres humains sont biologiquement programmés pour pointer et créent chacun cette forme symbolique ou si les enfants répètent, reprennent, empruntent et s'approprient une forme à laquelle les adultes assignent déjà une forte charge symbolique.

Il est cependant possible de considérer toute véritable forme d'appropriation de l'usage symbolique d'un geste ou d'un mot repris aux adultes et réemployé en contexte comme une création personnelle. Ce phénomène est frappant dans ce que l'on peut appeler le « pointage monologique » quand l'enfant se retrouve seul face au monde, hors du regard d'un adulte, et pointe pour lui-même un phénomène étonnant, saillant, singulier dans son environnement, reprenant une forme qui lui a été adressée sans doute d'abord en dialogue. Nous étudierons donc ce phénomène en le considérant comme l'un des premiers emprunts que fait l'enfant et qui signe son entrée dans une première forme de symbolisation et dans le langage. Nous aborderons dans une deuxième partie les premières négations que l'enfant s'adresse à lui-même, reprenant encore une fois l'interdit posé par l'adulte. Notre troisième partie sera

consacrée au phénomène du renversement pronominal, le « tu pour je » que l'on trouve chez certains enfants et qui leur permet de parler de soi avec une autre voix, en prenant une autre place énonciative, une perspective autre.

Données

Nos analyses porteront sur des données longitudinales de deux petits garçons français, de milieu plutôt favorisé. Guillaume a été enregistré depuis sa naissance jusqu'à l'âge de quatre ans et les données ont été transcrites entre les âges de un an et quatre ans. Théophile est filmé une fois par mois pendant une heure, depuis l'âge de sept mois (les enregistrements sont encore en cours). Le travail s'est effectué dans un premier temps sur les enregistrements vidéo. Nous transcrivons ces données à partir de l'âge de dix-huit mois.

L'apport de la vidéo et des nouvelles technologies permet désormais de remplacer ou d'allier la prise de notes à des enregistrements que l'on peut aligner aux transcriptions. Dans la méthode de recueil de corpus que nous utilisons, les enregistrements vidéo, qui ont lieu une fois par mois puis sont transcrits, représentent un corpus bien pauvre selon les standards posés par Tomasello et Stahl (2004) qui préconisent des méthodes de recueil beaucoup plus dense. Nous ne pouvons pas savoir en quoi l'enfant a changé au jour le jour, ou même de semaine en semaine, contrairement aux pères scientifiques du tournant du dix-neuvième siècle qui pouvaient noter l'évolution des phénomènes étudiés de manière quotidienne dans les journaux qu'ils tenaient sur leurs enfants (Taine 1876, Darwin 1877). Cependant, chaque enregistrement représente une surprise. Nous re-découvrons l'enfant chaque mois, avec toutes ses transformations. Grâce à ces ruptures dans le flux temporel, à cette discontinuité forcée, nous pouvons ainsi pointer des développements saillants qui n'auraient pas saisi notre attention de la même façon si nous avions vu l'enfant évoluer au quotidien.

Approche

L'objectif est de garder une continuité entre le travail de recueil des données, les analyses et les hypothèses théoriques que les données vont inspirer. Ainsi la théorie sera nourrie de l'observation réelle des faits de langues en contexte. Il est alors impossible d'éviter une analyse subjective des faits qui passe par un véritable corps à corps entre le linguiste et son « sujet », ici l'enfant. C'est en cela que le travail d'analyse est personnel et imprévisible.

Les « observables » sur lesquels nous choisissons de travailler, sont déjà le reflet de notre approche théorique (Ochs 1979) qu'ils continuent de nourrir constamment. Il y a tout au long de l'activité de recherche en acquisition du langage une influence mutuelle des observables sur la théorie et de la théorie sur les observables.

Nous tâchons de distinguer, autant que possible, ce qui est réellement construit par l'enfant et ce qui est importé des catégorisations projetées par le chercheur. Nos analyses se situent donc à la croisée de la linguistique cognitive et de la linguistique de l'énonciation et sont fortement inspirées par les travaux de Brigaudiot et Danon-Boileau (2002).

La linguistique cognitive a pour hypothèse que la faculté d'acquisition du langage repose sur des mécanismes cognitifs généraux, à l'œuvre dans d'autres activités cognitives que le langage. Elle va à l'encontre de la thèse classique de la grammaire générative (théorie chomskyenne des « principes et paramètres »), selon laquelle les langues ne peuvent être acquises que par un module spécifique, un « organe du langage » (les propriétés de ce module seraient radicalement différentes de celles du reste du système cognitif humain).

Dans les recherches en acquisition du langage, en complémentarité de ces mécanismes cognitifs généraux, les tenants de l'approche cognitive et fonctionnaliste posent une « usage based theory of language acquisition » (Tomasello 2003), insistant donc sur les usages que fait l'enfant en tenant compte du langage qui l'environne ou qui lui est adressé. Même si l'enfant a des capacités d'ordre biologiques et cognitives innées contrairement aux autres

animaux, liées sans doute à l'évolution de l'espèce, il doit apprendre les conventions linguistiques à partir du langage des autres. Il les construit en parallèle avec les autres apprentissages d'ordre cognitif et social comme le fait de pouvoir suivre le regard de l'autre, d'attirer son attention, de lire ses intentions, la capacité à faire des analogies, à catégoriser, à symboliser. Au niveau linguistique, selon l'approche cognitive et constructiviste, l'enfant apprend des mots et des constructions isolées, et ce sont ces petits bouts de langage doués de sens en contexte qui petit à petit lui permettent de se construire des grammaires successives.

Il est important de comprendre cependant que ces grammaires successives qui ont leur cohérence ne sont pas bien « ordonnées » et constituent un véritable casse-tête pour le linguiste qui les étudie et essaie de reconstituer ces systèmes.

Il est également primordial de prendre en compte le contexte et de s'appuyer sur les fondements de la linguistique énonciative (Culioli 1995) selon laquelle :

« There can be no theory of language that denies the grounding of languages in situations ».

C'est en situation et dans l'interaction que le bébé soumet en permanence le flux sonore qui lui parvient à une analyse que Culioli (1990) appelle activité épilinguistique, qui a pour caractéristique d'être non consciente contrairement à l'activité métalinguistique du linguiste. Nous mettrons donc à la fois l'accent sur les aspects discursifs et intersubjectifs de la parole et sur l'activité mentale de l'enfant.

1) Le pointage monologique : de la mise en forme de l'altérité à l'appropriation d'une fonction symbolique

La maturation neurologique permet aux enfants de maîtriser leurs mouvements et de les transformer en gestes en raison de leurs capacités motrices plus fines. Leurs interlocuteurs

assignent du sens à ces gestes. En parallèle, les enfants développent les pré-requis cognitifs qui leur permettent de reprendre les gestes symboliques qui leur sont proposés dans des routines comme « au-revoir » ou « ainsi font font font les marionnettes ». Ainsi, le geste de pointage émerge grâce à la maîtrise de la motricité fine, de la capacité à symboliser et à imiter/répéter/reprendre les formes employées par les adultes.

Certains gestes conventionnels apparaissent très tôt chez l'enfant, et c'est notamment le cas pour le pointage, observable avant l'âge de douze mois, peu de temps avant les premiers mots. Selon Cabrejo Parra (1992), ce geste représente une condition nécessaire à la construction du langage car il donne à l'enfant la possibilité de désigner un objet en tant que lieu d'attention partagée et d'échange avec l'adulte. L'objet montré prend un statut particulier puisque le geste de pointage accompagné du regard le distingue de son environnement (Bruner 1983). L'enfant réalise ainsi une première opération de symbolisation dans un « meeting of minds » (Tomasello 1999) avec l'adulte que les grands singes ne pourraient pas faire (Butterworth 1991, 2003, Tomasello, 2002). Il s'agirait ici de la première manifestation toute simple de pré-requis spécifiques à l'homme dans son accès au langage : la capacité à partager, à communiquer, à comprendre une intention.

Le geste de pointage a reçu une attention particulière dans le domaine de l'acquisition du langage depuis le milieu des années 1970. Il s'agit de l'une des formes gestuelles les plus étudiées, si ce n'est la plus étudiée pour diverses raisons. Selon Bates et al. (1979) ou Bruner (1983), l'utilisation du pointage chez l'enfant permet d'anticiper son développement linguistique : la richesse lexicale et l'activité de dénomination en particulier.

Butterworth (2003) a mené plusieurs études expérimentales selon lesquelles l'enfant ne pointerait pas en l'absence d'un adulte, ce qui semblerait plutôt confirmer que le pointage est un geste « triadique » (Tomasello 1999), à valeur communicative et s'effectuerait donc uniquement dans le dialogue. Les caractéristiques du pointage seraient dans la ligne des

propriétés du langage décrites par Tomasello : « (...) language is nothing more than another type - albeit a very special type - of joint attentional skill ; people use language to influence and manipulate one another's attention (...) » (p. 21).

Nous avons longuement regardé les enregistrements vidéo de Théophile¹ depuis l'âge de huit mois. Nos observations confirment (selon bien sûr notre regard et notre interprétation) l'existence dans notre corpus de ce que nous avons appelé le pointage monologique. Il s'agit d'un pointage que l'enfant semble faire en dehors de l'interaction, comme s'il se montrait à lui-même un élément saillant. Si le pointage est une sorte de « décharge de surprise », une manifestation d'intérêt pour un objet différent, intéressant, l'enfant peut l'exprimer sans s'adresser à un autre interlocuteur. Il se manifeste chez Théophile quand sa mère a le dos tourné et qu'il montre, sans regarder autour de lui, la lampe dont l'abat-jour est de travers, ou quand il joue avec des jouets et qu'un morceau du garage est cassé, ou qu'un objet a changé de place.

Les parents de Théophile l'ont d'ailleurs observé de loin alors qu'il découvrait la maison des amis chez qui ils venaient passer les vacances de Pâques (à 1;09). Théophile est allé de pièce en pièce, tout excité en babillant et en pointant tout ce qui se trouvait sur son passage. Il a continué dans le jardin, loin des adultes qui finissaient leur apéritif.

On peut donc se demander si le pointage ne serait pas du gestuel « rapporté » ou plutôt s'il ne permet pas à l'enfant d'emprunter le rôle de l'adulte dans l'échange. Il s'agit ici d'un échange que Théophile fait avec lui-même et dans lequel il serait à la fois celui qui montre et celui à qui l'on montre. Les adultes utilisent le pointage en complémentarité avec le langage adressé à l'enfant pour attirer son attention, lui faire partager un objet ou un phénomène intéressants en le lui montrant. L'enfant peut donc reprendre le geste en dialogue, pour montrer à l'adulte ce qui l'attire, mais aussi en monologue, pour se le montrer à lui-même. On

¹ Mathiot, Morgenstern & Leroy (2007)

peut alors imaginer que l'enfant prend en quelque sorte dans ce dernier cas, le rôle et la perspective de l'adulte qui lui montrerait les objets marquants, curieux.

Si le pointage (le geste symbolique et non le mouvement en lui-même) est bien un geste d'ordre socio-pragmatique, construit à partir des capacités motrices, cognitives, psychiques de l'enfant qui s'approprie un geste et un symbolisme dans le bain de langage et de gestes qui l'environne, on peut imaginer que l'enfant l'utilise pour l'autre, mais aussi pour lui-même puisque c'est ainsi qu'il a été utilisé devant lui, il reprendrait alors la « mise en gestes » de l'adulte. L'enfant jouerait à la fois le rôle de l'adulte et son propre rôle et serait alors celui qui montre et celui qui regarde, à l'intérieur d'une mini-saynète dialoguée.

Ce phénomène rappelle la reprise des jeux de routines que fait l'enfant quand il est seul, parfaitement illustrée dans l'épisode du fort/da décrit par Freud (1920) chez son petit fils de un an, sorte de « coucou/le voilà » re-joué dans la solitude. Il y a dans ces épisodes un jeu entre altérité et identité : l'enfant joue la disparition de sa mère, il est sa mère qui disparaît, mais il est aussi l'enfant qui maîtrise le jeu et peut ainsi supporter l'angoisse de la séparation.

Il est également possible de saisir des épisodes dans le dialogue en face à face avec l'autre, où le pointage paraît être prioritairement utilisé par l'enfant pour lui-même. À 11 mois, Théophile va de plante en plante dans la maison et s'amuse avec les feuilles. Ses parents le mettent en garde pour qu'il ne les arrache pas. Théophile maîtrise son geste à plusieurs occasions et tout d'un coup, il va trop loin et arrache un petit bout de feuille. Son père, qui est face à lui, s'écrie d'une voix un peu plus forte et plus sévère que d'habitude « non Théophile, c'est une plante ! ». Il donne alors à l'action de l'enfant le statut de bêtise. Théophile sursaute, regarde son père, puis son visage se détend, il sourit et pointe dans sa direction. On peut penser que Théophile se dit à ce moment-là, « mais non, je ne dois pas avoir peur de ce monsieur qui a une grosse voix et gronde, c'est mon papa ! ». Même si l'échange s'est produit entre les deux interlocuteurs, on peut considérer le pointage de l'enfant

comme un signe destiné à se rassurer lui-même, à calmer l'angoisse provoquée par la discordance entre la voix fâchée et la représentation qu'il a de son père.

Ainsi, le pointage crée un lien, comble la discontinuité entre la représentation mémorisée et l'actualité inattendue. Cet emploi du pointage manifeste l'appropriation du geste par l'enfant dans une fonction propre au langage, celle d'aider à maîtriser l'angoisse provoquée par une absence ou une discordance grâce à son pouvoir organisateur. Cette manifestation montre que le geste de pointage de Théophile est réellement devenu sien.

2) Le non : de la reprise d'un interdit à la catégorisation du réel

Le « non » chez l'enfant prend un éventail de valeurs (échec, rejet, déni, refus, absence, non-existence...) que nous ne détaillerons pas ici. Nous nous contenterons d'analyser deux types de « non » qui entrent dans la ligne directrice de cette étude.

Le premier « non » est celui que l'on retrouve chez l'enfant qui s'apprête à toucher une prise électrique ou le bouton de la cuisinière et s'arrête juste avant d'accomplir le geste, produit un hochement de tête ou un « non » verbal, et rebrousse chemin. Il s'agit ici de l'écho d'un interdit parental que l'on retrouve à 1;0 (manifesté par un hochement de tête) chez Théophile alors qu'il s'apprêtait à arracher une feuille dans le jardin de sa grand-mère, en continuité avec la scène décrite plus haut. Théophile s'est alors identifié à son père « interdicteur » en son absence (il est seul dans le jardin, sa grand-mère est occupée un peu plus loin). Si l'on peut interpréter ce « non » comme un « constat d'impuissance » (Brigaudiot & Danon-Boileau, 2002 : 100), il s'agit également d'une manifestation de pouvoir chez l'enfant : sur les choses, sur les actes, sur lui-même et sur l'impossibilité de réaliser son désir.

Il s'approprie le rôle du père (et d'autres adultes qui ont prodigué cet interdit, nous avons filmé également la mère dans une situation similaire) et le fait sien.

Un autre épisode de négation intéressante a marqué les enregistrements que nous avons faits de Théophile. Le premier « non » émis devant nous alors que son lexique semblait uniquement constitué d'onomatopées (*vroum vroum* pour voiture, *ouah ouah* pour chien) s'est produit à 1;04. Il était en train de jouer avec son nouvel établi et tenait une pince en bois à la main droite. Sa mère lui a alors demandé « tu veux jouer du piano Théophile ? » Il s'est tourné vers elle, lui a souri, a fait deux pas vers elle (nous avons interprété ces deux signes comme un acquiescement). Puis il a baissé la tête, s'est légèrement détourné de sa mère, a regardé la pince qu'il tenait, a bougé sa main droite et a dit « non ». Il est revenu en arrière, a posé la pince sur l'établi, a couru joyeusement vers le piano et grimpé sur le tabouret. On peut interpréter ce « non » comme signifiant « il y a quelque chose qui ne va pas, je ne peux pas jouer du piano avec une pince à la main, cette pince n'entre pas dans le projet que me propose maman ». Ce « non » n'était pas adressé à sa mère, il s'agissait d'un monologue, il l'a produit « dans sa barbe », sans regarder d'interlocuteur, pour lui-même.

Là encore, il semble que l'on soit passé de l'emploi d'une forme et d'un rôle à la place de l'autre dans l'interdit, à l'emploi d'une forme pour soi, pour mettre en mots un problème à résoudre tout seul : la discordance entre une réalité (la pince à la main) et un projet (jouer du piano).

Si Théophile a d'abord emprunté la forme de négation et sa fonction pour reproduire un interdit, il s'est ici approprié le marqueur et le langage lui permet encore une fois d'organiser, de catégoriser son réel.

3) « Tu » pour « Je » ou l'altérité dans l'identité

Les utilisations de *tu* ou de *il/elle* « à la place de » *je* prennent un statut d'événement pour le chercheur, tant ces marques de différenciation ou de rupture par rapport à la source énonciative peuvent avoir leur étrangeté, parfois dérangeante voire inquiétante, quand elles réfèrent en fait à celui qui prend la parole. Ces emplois, désignés sous le nom de renversement pronominal, ont beaucoup questionné linguistes, psychologues, médecins, notamment parce qu'on les trouve assez fréquemment dans le langage des autistes pour lesquels Bettelheim (1967) parle d'« évitement de la première personne ». Les enfants aveugles auraient également des difficultés à mettre en place le pronom de première personne, ce qui conduit à insister sur l'importance du langage entendu et des dialogues échangés. Comme ces enfants n'ont pas la possibilité de voir les locuteurs, ils auraient davantage de mal à comprendre la nature réversible des pronoms.

Or, on trouve de tels renversements au cours de la troisième année chez l'enfant tout venant et ils donnent à ceux qui l'écoutent le sentiment que l'enfant opère une forme de dédoublement de soi. Les emplois de la deuxième personne peuvent nous éclairer sur la façon dont l'enfant utilise cet emprunt au discours qui lui est adressé pour jouer le rôle de l'autre dans un script déjà connu et qu'il ré-instancie.

On constate que Guillaume, enregistré par Mireille Brigaudiot (Brigaudiot & Nicolas, 1990) depuis la naissance jusqu'à l'âge de quatre ans, utilise la deuxième personne quand il s'agit de parler de ses exploits ou de ses bêtises et de se présenter dans des situations hors de l'ordinaire.

Exemple 1, Guillaume 2;03

G. fait l'inventaire des chaussures et il commente.

G - C'est à papa.

M - C'est les souliers de papa.

G - Peux, veux à mettre, veux.

M - Tu veux les mettre ?

G - Oui met les souliers de son père comme ça marche

M - Hein ?

G - *se met debout avec les souliers* Marcher comme ça

M - Tu veux marcher comme ça ?

G - Ouais *marche quelques pas* bravo tu marches ! !

On remarque que tant que Guillaume présente son désir et son projet, il emploie [Ø + verbe]. Une fois qu'il a commencé à accomplir son acte, on trouve une forme marquée qui est *tu*. Est-ce un *tu* qui signifie *je* ? Est-ce que vraiment c'est à l'enfant de se congratuler ? Est-il l'énonciateur approprié, cet énoncé ne revient-il pas à la mère ? Nous sommes dans un contexte d'exploit et par ailleurs cet énoncé ressemble fort à du discours entendu. Nous pouvons dire que l'enfant exprime sa propre fierté en empruntant le rôle de « congratulateur » habituel de sa mère. Le langage lui permet ainsi d'être dans cet espace intermédiaire entre la fusion avec l'autre et la séparation. Cela passe par un énoncé dans lequel il parle de lui-même comme si un autre lui adressait la parole. Cette forme *tu* marque donc à la fois l'altérité et l'identité. La mère continue le dialogue sans poser de question sur la référence de ce *tu*. Elle l'a bien compris comme si l'enfant avait dit *je*.

Exemple 2, Guillaume 2;05

Guillaume est en train de manger une cacahuète.

G - T'as avalé encore !

M - Non, une seule cacahuète, pas tout.

Nous sommes dans un contexte de bêtise, frôlant le danger. Ce *tu* se retrouve quand l'enfant court sur le trottoir, s'arrête au moment de s'élancer sur le passage clouté et dit « tu traverses pas ». Cela nous rappelle également le « non » ou le hochement de tête que nous venons de voir dans la situation où l'enfant re-joue le rôle « d'interdicteur ». On voit bien ici que l'enfant produit un morceau de « script » qui correspond à une situation. Il fonctionne avec sa mémoire auditive associée à la citation, ou plutôt il associe une forme [tu + prédicat] à une situation. C'est comme s'il empruntait la réplique de sa mère, et du même coup sa place de locutrice. L'important n'est pas « qui parle » mais que l'énoncé soit produit. À partir du

moment où le texte existe, où il n'y a pas à le créer et où il s'applique à la situation en cours, l'enfant le produit.

Danon-Boileau (2002) rapporte l'énoncé d'un enfant qu'il suit en thérapie et qui, pour conjurer l'étrangeté d'une situation à laquelle il est confronté se sert d'un énoncé qui lui a sans doute été adressé. Sa mère lui tend la salière alors qu'il avait demandé du sucre pour son yaourt et il dit « tu t'es trompé de pied » puisant ainsi « dans une situation antérieure des images et des mots pour circonscrire ce qu'il ressent cette fois quand sa mère lui tend le sel » (p. 65). Dans ce cas, le *tu* sujet de l'énoncé pourrait être considéré comme « correct » puisque l'enfant s'adresse à sa mère, mais l'emploi du prédicat « tromper de pied » nous montre que cet énoncé fonctionne d'une certaine manière de la même façon que ceux que nous décrivons dans le corpus de Guillaume, avec un emprunt de discours entendu dans une situation similaire. Avec le « tu pour je », nous sommes également dans l'utilisation citationnelle qui s'appuie sur la mémoire auditive d'un script, d'un scénario : il s'agit d'une citation d'un discours adressé à soi-même. L'enfant a intégré un format dans lequel la question de la référence du locuteur est encore seconde pour lui. La citation « tu t'es trompé de pied », n'est pas tout à fait du même ordre que le « t'as avalé encore » de Guillaume. C'est peut-être dans cette différence que réside le saut qualitatif qui fera de Guillaume un enfant « typique » et de l'enfant suivi en thérapie, un enfant « différent ». Ce dernier a puisé des mots dans une situation antérieure, où sans doute sa mère lui a dit qu'il avait enfilé la mauvaise chaussure (il est donc bien le référent de ce « tu ») et fait un usage tout à fait productif et intéressant du langage dans sa dimension citationnelle, qui a ravi ses thérapeutes. Si effectivement, il y a eu « erreur », l'enfant ne décrit cependant pas la situation en cours, le sel donné à la place du sucre. Il reste dans une dimension plus échoïque. Guillaume, lui, reprend un énoncé à la deuxième personne non pas pour attribuer une propriété à son interlocuteur, mais pour parler de lui-même dans une situation répétée à l'identique ou légèrement différente et dans laquelle

l'énoncé est parfaitement adéquat, à cela près qu'il s'est substitué à l'autre pour le produire, il a interverti les places de locuteur et d'interlocuteur.

En disant *tu* pour référer à lui-même, Guillaume s'appuie sur sa mémoire auditive comme s'il restituait du langage entendu. Les énoncés dans lesquels l'enfant se désigne à la deuxième personne pourraient constituer des sur-extensions d'énoncés que lui ont adressés les adultes dans des situations où il a été jugé « extra-ordinaire », où il a fait une grosse bêtise ou accompli un exploit, ce qui l'a touché puisqu'il a été verbalement félicité, ou grondé pour ses bêtises.

Nous avons retrouvé une situation comparable chez Paul, un petit garçon dont les médecins pensaient qu'il était peut-être autiste Asperger et que nous suivions dans un groupe de cinq enfants présentant des troubles du langage au Centre Alfred Binet à Paris. Il parlait vite et sur un schéma mélodique indéfiniment répété. Souvent, nous retrouvions dans sa bouche l'écho de paroles qu'on lui aurait tenues, ce qui donnait à son langage une apparence de patchwork dans lequel nous avions du mal à le situer comme sujet véritable, comme source énonciative. En effet, l'essentiel de ses remarques se faisait par le recours à des formulations d'emprunts, notamment autour de l'interdit. Il lui arrivait par exemple de répéter de nombreuses fois les phrases : « faut pas faire ça ! », « ça c'est une bêtise ! » d'une voix très haut perchée tout en étant inexpressive, et sans manifester d'ailleurs toujours la mimique appropriée. Par ailleurs, Paul ne disait pas *je* en parlant de lui. Il pouvait par exemple nous demander des feutres en disant « Tu veux des feutres ! ». Il semblait donc « absenté » de ses énoncés.

Pourtant, un jeu a suscité pour la première fois la production de la première personne. Pour la fête des rois, nous lui avons fabriqué une couronne. Paul a tellement adoré ce moment qu'il a dit spontanément et avec une véritable intonation chargée de fierté : « je suis le roi »,

ce qu'il a ensuite répété de nombreuses fois en créant une routine : poser la couronne sur la tête et produire l'énoncé. C'est en devenant, ou en étant, un personnage, bien différencié par rapport aux autres, « le roi » donc le seul roi, et le seul à être roi, qu'il a pu se désigner à la première personne .

Les emplois de la deuxième personne à la place de la première s'inscrivent dans des scripts avec une succession de répliques. C'est le souvenir d'une situation qui déclenche l'énoncé. L'enfant abandonne le *tu* pour s'auto-désigner à partir du moment où il peut se détacher de la situation figée et concrète évoquée par une sensation et des énoncés qui ont accompagné cette situation. Ce processus permet à l'enfant de s'approprier la parole de l'autre, notamment celle de sa mère, de souligner sa part d'écart par rapport à cet autre, et de faire entendre sa propre voix, construisant et marquant verbalement ainsi son identité propre.

Mais en chemin, nous avons vu comment l'enfant a pu jouer avec la parole de l'autre, jouer l'autre et s'adresser à lui-même encore une fois hors-dialogue en quelque sorte, même s'il l'a fait en présence de sa mère.

Conclusion

Quand on est avec des enfants tout-venant, on oublie parfois de s'émerveiller devant leur entrée aisée dans la langue. Ce n'est que dans la fréquentation régulière d'enfants pour qui l'accès au langage est semé d'obstacles que l'on prend conscience de la complexité du langage. Pour s'approprier la langue :

- Il faut pouvoir segmenter le flux sonore (ou visuel dans le cas des langues des signes) en unités douées de sens, les intentions communicationnelles de l'interlocuteur, les tours de parole, le réel...

- Il faut pouvoir stocker, mémoriser des mots, des structures, des mélodies, des configurations, des situations, du sens.

- Il faut avoir accès, hiérarchiser, réorganiser, catégoriser ces mots, ces structures, ces mélodies, ces configurations, ces situations, ce sens pour avoir accès à la « grammaire » du langage.

- Il faut pouvoir lire les émotions, les attentes, comprendre les représentations d'autrui, évaluer le savoir partagé. Il faut donc la capacité à saisir l'altérité et à prendre la perspective de l'autre.

- Il faut ensuite pouvoir instancier les mots, les énoncés en discours, en situation ... les produire.

- Et il faut aussi ... le vouloir.

Selon Vygotsky (1934), le développement chez l'enfant est d'abord social (ce qui au niveau linguistique se marque au niveau du dialogue) puis individualisé et internalisé (ce qui se marque au niveau du monologue). Il y a peut-être plutôt un va-et-vient permanent entre travail « inter-psychique » et « intra-psychique » selon les termes vygotskiens et non un développement en deux phases. Ce va-et-vient est marqué notamment dans les répétitions, les reprises, les emprunts que fait l'enfant des petits segments de langage entendu, qu'il manipule et emploie en situation et qui nous permettent de reconstituer son cheminement dans l'appropriation des formes et de leurs fonctions en contexte.

Avec le pointage monologique, l'enfant se réapproprie une forme symbolique pour se désigner à lui-même les objets saillants de son environnement, comme le fait pour lui l'adulte. Avec le « non », il peut se formuler à lui-même un interdit, se donnant le pouvoir de maîtriser l'angoisse provoquée par la non-satisfaction d'un désir. Avec le « tu pour je », l'enfant peut rejouer le rôle de l'adulte dans un scénario où il se marque comme vilain ou héros. Toutes ces situations naissent dans le dialogue, mais c'est en jouant ces scénarios avec sa seule voix,

que l'enfant manifeste une « internalisation » (Vygotsky, op. cit.), une appropriation effective des formes trouvées chez l'autre dans un discours qu'il va pouvoir ensuite habiter.

Nous avons donc fait un retour sur quelques-unes des premières reprises, quelques-uns des premiers emprunts qui vont des gestes conventionnels (le pointage en particulier) ou des interdits réinstanciés dans le hochement de tête ou le « non » que l'enfant produit pour lui-même, à de longs énoncés déjà complexes dont la dimension citationnelle permet à l'enfant d'évoquer une situation en adéquation avec celle qu'il est en train de vivre. L'enfant joue avec les mots, reprend les structures, les énoncés, les places énonciatives jusqu'à pleinement se les approprier et entrer dans la langue.

Bibliographie

- Bates E., Benigni L., Bretherton I., Camaloni L. & Volterra V. (1979). *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy*. New York: Academic Press.
- Bettelheim, B. (1967). *The empty fortress*. New-York Free Press.
- Brigaudiot, M. & Danon-Boileau, L. (2002). *la naissance du langage dans les deux premières années*. Paris, P.U.F.
- Brigaudiot, M. & Nicolas, C. (1990). *Acquisition du langage : les premiers mots*, Thèse non publiée sous la direction de M. le Professeur Antoine Culioli, Paris VII.
- Brigaudiot, M., Morgenstern, A. & Nicolas, N. (1996). Genesis of the first person. In *Children's Language* Vol.9. Erlbaum. pp.105-116.
- Bruner, J. (1983). *Child Talk :learning to use language*, New York, Norton.
- Butterworth, F. G. (1991). The ontogeny and phylogeny of joint visual attention, in A. Whiten (eds), *Natural theories of mind*, Oxford, Basil Blackwell, 223-232.

- Butterworth, F. G. (2003). Pointing is the Royal Road to Language for Babies, in Sotaro Kita (ed), *Pointing: where Language, Culture, and Cognition Meet*, Erlbaum, Hillsdale, New-Jersey.
- Cabrejo-Parra, E. (1992). Deixis et opérations symboliques, in L. Danon-Boileau & M.-A. Morel eds, *La Deixis*, Paris, P.U.F.
- Culioli, A. (1990). La linguistique : de l'empirisme au formel, in *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations*, tome 1, Paris, Ophrys, pp. 9-46. [1968].
- Culioli, A. (1995). *Cognition and Representation in Linguistic Theory*. Trans. by John T. Stoneham, Amsterdam, John Benjamins.
- Danon-Boileau, L. (2002). *Des enfants sans langage*. Paris. Editions Odile Jacob.
- Darwin, C. (1877). A Biographical Sketch of an Infant, *Mind*, vol. 2 : 285-294.
- Freud, S. (1920). trad. 1982, Au-delà du principe de plaisir, II, in *Essais de psychanalyse*, Paris, Payot, 49-56.
- Hopper, P. (1987). Emergent grammar and the a priori grammar postulate. In D. Tannen (ed.), *Linguistics in context : connecting observation and understanding*. 'Advances in discourse processes' XXIX, Norwood NJ, Ablex, 117-134.
- Mathiot, E., Morgenstern, A. & Leroy, M (2007). Emergence of pointing. Two case studies. *International Congress of AFLICO*. May 20-24th. Lille, France.
- Ochs E. (1979). Transcription as theory. In E. Ochs & B. Schieffelin, *Developmental Pragmatics*. New York, Academic Press, pp. 43-72.
- Taine, H. (1876). L'acquisition du langage chez les enfants et dans l'espèce humaine. *Revue Philosophique de la France et de l'Etranger*, 1, 357-395.
- Tomasello, M. & Stahl D. (2004). Sampling children's spontaneous speech : how much is enough ? *Journal of Child Language*, 31, 101-121.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*, Cambridge, MA, Harvard

- Tomasello, M. (2002). Why Apes don't point ? in N.J. Enfield & S.C. Levinson (eds.) *Roots of Human Sociality. Culture, Cognition and Interaction*, Oxford, New-York, Berg, 506-524.
- Trevarthen, C. (1977). Descriptive analyses of infant communication behaviour, in H. R. Schaffer (ed.), *Studies in Mother-infant Interaction*, London, Academic Press, 227-270.
- Vygotsky, L.S. (1934). *Thought and Language*, Cambridge, MA, The M.I.T. Press, (réed. 1985).